

Title	何が思考を呼び求めるのか? : こどもと哲学のあいだ
Author(s)	本間, 直樹
Citation	メタフシカ. 40 p.1-p.12
Issue Date	2009-12-25
oaire:version	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/8240">https://doi.org/10.18910/8240</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

## 何が思考を呼び求めるのか？

——こどもと哲学のあいだ——

### 本間直樹

#### 序

未就学児を含むこどもと真摯に対話を重ねながら哲学する試みは、新奇さゆえの一過性の流行を超えて、現在、世界の各地・各文化圏において様々なかたちで展開されている<sup>1</sup>。最もよく知られているのが、マシュー・リップマンの「こどものための哲学」である。彼は1974年に「こどものための哲学振興研究所（Institute for the Advancement of Philosophy for Children）」を創設し、アン・マーガレット・シャープとともに幼稚園生から高校生までを対象とする教材と教育カリキュラムを開発している。リップマンらの作成した教材は各国語に翻訳され、北中南米からヨーロッパ、アジアまで、50を超える国々に実践の範囲は広がっている<sup>2</sup>。

一方、こどもと対話しながら哲学を探究する活動はこのリップマンの教授法に限られるものではない。リップマンと志を同じくしつつ独自の試みもカナダ、イギリス、フランス、ドイツ、オーストラリアほか各地で続けられている<sup>3</sup>。リップマンと交流を重ねながらも、リップマンの教材は使用せず様々な童話を使ってこどもと対話を重ねるギャレス・B・マシューズもその一人である。様々な文化・地域の状況に対応しながら、こどもとの対話を追求する活動が世界各国で進

---

<sup>1</sup> 本稿においては、該当する欧米語での単数／複数形を区別せずにすべて「こども」と表記する。

<sup>2</sup> この研究所はリップマンらによって作成された教材と教育カリキュラムを国内外の学校へ導入することに力を入れるほか、教員・大学院生の教育に力を入れている。日本でも教育学を中心に研究が進められ、これらの教材と教育カリキュラムについては、『子どものための哲学』を取り入れた総合的な学習のカリキュラム開発』（研究代表者：松本伸示、科学研究費平成13～15年研究成果報告書）にて詳しく報告されている。この試みが国際的に広がり、1985年に国際評議会（ICPIC: International Council of Philosophical Inquiry with Children）が設立され、2年ごとの国際会議開催とオンラインジャーナル《Childhood and Philosophy》の発行を通して哲学と教育学における各実践と理論に関する議論が活発に行われている。

<sup>3</sup> 筆者は2003年から、イギリス、フランス、オーストラリア、メキシコなどにおいて、リップマンとは異なる方法でこどもたちとの哲学的対話を試みる実践の調査を続け（例えば、本間直樹「対話を演ずる——「子どものための哲学」二つの実践から」大阪大学臨床哲学研究室編『臨床哲学』第6号、41-54頁、2005年を参照。）、さらに2007年からは小学校教員の協力を得て、実際に日本でも小学校の総合的な学習の時間を利用した授業を行っている。この授業に関する報告と考察は、2009年イタリア、パドヴァで開催された第14回国際会議にて発表された。

められ、現在、哲学・教育学・心理学などの各領域が交差する「こどもとともにする哲学の探究」(Philosophical Inquiry with Children) の名のもとで交流と研究が繰り広げられている。

この活動の中核をなすのは、こうした対話や問答というインタラクションであり、教室のなかでどのようにこどもと対話を営むのかという実践的課題を考察することが不可欠である。しかし本稿では、敢えてその点には触れず、「こどものための哲学」の意義を「哲学の応用」という観点から概観することから出発し、さらにデューイの思想に遡ることにより、思考と哲学の問題を再考し、「こどもと哲学する」活動の哲学的・社会的意義を問い、哲学と教育にとっての今後の展望を得ることを主眼としたい。

## 1 「哲学の応用」としての「こどものための哲学」

リップマンとその同僚たちの考案した「こどものための哲学」は、様々な誤解や批判、あるいは無反応によって迎えられて来た。「こどものための (for Children)」という名称は、それがしばしば連想させるように、“こども向け”に値切られた哲学ではない。むしろ、この《for》が示唆しているのは、学術的かつ専門的な技能の訓練を目的とした少数者のための訓練よりむしろ、より多くの、あるいはすべての人々の人生とその諸問題を巻き込む仕方では哲学が「見直しと再定義」を要求されているということに対するリップマンの決意なのである。リップマンは、日常言語学派、実存主義、現象学らなど戦後の世界の諸哲学の動向を参照しながら、現代社会の様々な生活圏に哲学が応用されることが、未来には哲学にとっての中心課題となることを予見している。(GP 5)

事実、「こどものための哲学」あるいは「こどもとともに哲学を探究する」活動は、哲学者／哲学研究者が教育現場に積極的に関わり、教育学者と協働しながら理論的研究のみならず教材開発から教授法の探求、カリキュラム策定までひろく実践的課題に取り組むという意味での「応用哲学」として現在位置づけられつつある<sup>4</sup>。ただし、デューイの『民主主義と教育』からリップマンが抜粋した章のなかで明言されているように、ここでいう「応用」とは次の意味において理解しなければならないだろう。

ただ思考としてあるだけの思考 (thought) は、不完全なものである。せいぜいのところ、思考は企て (tentative)、つまり示唆であり、指示に過ぎない。思考は、経験の状況に対処するための観点であり、方法である。思考は、これらの状況に応用されるまでは、完全な位置も実在性もたない。ただ応用だけが、思考を試練にかけるのであり、そして、試練にかけることだけが、思考の実在性に関する完全な意味と感覚を授けるのである。それが十分に使用されないと、思考はそれ自身の特殊な世界のなかに隔離される傾向にある。(DE 168)

デューイにとって「経験」とは、思考の対象には決してならず、思考に先行し思考を試練に晒すものに他ならなかった。同様に、応用哲学というとき、応用によって試されているのは哲学そ

<sup>4</sup> Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie*, Philipp Reclam, Stuttgart, 1999. (有福美年子・有福孝岳訳『子供とともに哲学する』晃洋書房、2003年)

れ自身である。デューイによれば、思考はたとえそれが「哲学的」思考であっても経験の状況から遊離した精神の営みとはみなされない。哲学もまたその意味ではいかなる特権も付与されておらず、「それは、すべての思考と同じように仮説的である。それは、なされるべき何か——試みられるべき何かという任務を与える。その価値は、（行動によってのみ達成される）解決を提供することではなく、困難を定義し、それに対処する方法を示唆することにある。」（DE 336）

哲学的思考もまた、それが応用されることにより、教室の内外のあらゆる経験から試されなければならない。リップマンが強調するように、教室のなかで伝統的な哲学に関わる知識が伝達されるか否かが問題なのではない。むしろ、本来そこで試されるべきであるのは「こどものための哲学」あるいはそれを構成する諸思考の方である。「リーズニング」を重視するリップマンは論理学を素材に哲学小説を書き、それを教材として教室で使用する（例えば『ハリー・ストットルマイヤーの発見』のなかでハリーは「逆は非真」という命題について頭を悩ませる）。しかし、探究の目的は、その小説からこどもが論理的判断を正しく学習することではない。学習が困難とされる生徒も含めて、こどもが対話を通して何を問い、そこで何を発見するかが重要なのである<sup>5</sup>。

## 2 誰のための教育か

リップマンによれば、教育の場面における哲学の意義は、狭義の哲学教育、つまり、哲学者・研究者を養成する専門教育あるいはエリートのための教養教育のなかに見いだされるのではない。「こどものための哲学」は、1960年代末に顕著となっていたアメリカの現代社会における「教育の機能不全」（PC 3）の時期に構想され、彼の開発した教材と教育カリキュラムは、教育の革新を目的にしていた。リップマンは、当時多くの脱落者を抱えていたアメリカの学校教育が「意味」の次元を置き去りにしており、諸教科に細分化され知識と技能の教習に明け暮れる教室のなかでこどもは意味に飢えていると診断した。意味の探究を促し、推進させるのは、考えること、思考（thinking）の役割である。意味を豊かに探究するためには、自分で考えること、巧みに考える（think skillful）ことが必要であり、そのためには「思考のスキル（thinking skills）」、とりわけ根本的と見なされる「リーズニング能力（reasoning ability）」をこどもが身につけることが不可欠である。これがリップマンの基本的な立場である。（GP ch.1 sec.2）

教育における「思考の訓練」を重視したデューイが「思考の道具としての言語」に着目したように（HT ch.12）、とくにリップマンが目指すのは、こどもによる言語の習得と思考の学習の並行関係である。リップマンは、教材となる小説をもとにこどもと教師が対話を通して意味の探究を進めるために、こどもの思考の発展に必要と推定されるスキルを体系化し、「決定する」「信じる」「推定する」など数十ものの「心的作用（mental act）」を分類し、さらに「認知スキル（cognitive skill）」という概念を援用して、教材の使用法とこどもとの問答のための心得が綿密に書き込ま

<sup>5</sup> この小説のタイトルに「発見」が含まれていることがそれをよく示している。この小説をもとにこどもがどのように多様な探究を重ねているかを検証する試みもなされている。Ann Margaret Sharp and Ronald F. Reed, *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, Philadelphia, 1992.

れた教師用マニュアルを作成している<sup>6</sup>。

意味の探究に思考が不可欠であるにしても、なぜ哲学的な思考が求められるのだろうか。リップマンは従来の哲学が「こども」をどのように扱ってきたのかを振り返るなかで、カール・ヤスパースのある一節に目を留めている。ヤスパースは『哲学入門』において、哲学はすべての者に開かれており、こどももまた大人に劣らず哲学的な問題に直面し、自らの経験を吟味し自由に表現するという哲学的性向をもっていると述べ、「こどもの哲学 (Kinderphilosophie)」という言葉を創案していた (GP 12)<sup>7</sup>。ヤスパースが指摘しているように、こどもは「自己」の謎という優れて哲学的な問題に驚嘆し、それをときに問いというかたちで明確に表明しさえする。リップマンは、こどもが言葉や知識を習得する過程のなかで直面する様々な当惑や困難が本質的なものであり、こうした「困惑 (puzzlement)」の経験について教室のなかでこども一人一人が話し、「数とは何か」「時間とは何か」という基本的な問いのかたちで関心を共有し表明し、議論することが必要であると考え。それを促すために、彼は哲学的な問いを構成する「概念」を整理し、空間、数、物質、心、可能性、現実、物、同一性、関係、始まり、生と死、意味、価値のそれぞれを扱う「形而上学的な問い」、推論に関わる「論理的な問い」、正しさ、公平などに関わる「倫理的な問い」の三つに区分する。(PC, 36-39) そして彼は、プラトン、アリストテレスに由来する伝統的な区分を採用し、こどもが主人公となって日常生活のなかで哲学の諸問題に出会い様々に思いを巡らせる哲学小説を自ら著した。プラトンを模倣してこどもの対話者の名前が付されたこれら教材は学年別に配置され、こどもどうしが議論を営むための教材として利用されている。(PC 51-54)

思考のスキル、哲学的問い、そのいずれもが実際にこどもによって実行されるために最も重要であるのが対話である。驚きや発見は教師から生徒への一方的な伝達からは生じ難く、またデュイーが強調しているように、思考することは直接に伝達されない。教室のなかでも、こどもどうしが問答を繰り返しながら新しい意味を発見するプロセスが重視されている。教室は「探究の共同体 (community of inquiry)」(PC 45) へと変貌し、哲学的な探究が、他の教科等の学習効果の向上や学習態度の改善に役立つだけでなく、自律的な思考の営みの場となることが理想とされる。そして教師は案内役となって議論を助け、ときには自身が対話者となって議論の見本を示すことが求められる<sup>8</sup>。

### 3 こどもという不確実性

以上で概観したように、「こどものため」という名称は哲学が応用されるべき明確な目的と範

<sup>6</sup> 《Thinking skills program》の概要や批判的検討に関しては、TCE 第 11 章に収められた諸論考を参照のこと。とりわけリップマンの論考は近年日本にも取り入れられている「批判的思考 (critical thinking)」と「こどものための哲学」の共通項と相違点に触れている。

<sup>7</sup> Karl Jaspers, *Einführung in die Philosophie*, R. Piper, München, 1953. p.12.

<sup>8</sup> リップマンは、小学校の校長をいかに説得するか、ということまでしっかりと視野に収め、「こどものための哲学」が他の教科も含む生徒の学習態度や成績にどのような成果をもたらすかに関する調査を行っている。(cf. PC Appendix B: Experimental Research in Philosophy for Children.)

囲の限定を示している。スキル、問い、対話は教育において意味を探究するために不可欠なものであるが、それらが適切な仕方では実践されず個々バラバラなままであれば、哲学的であるとは言いがたい。また、スキルや主題、教材は、あくまでもこどもの思考が展開されるための媒体であり、一度学習されて次のステップに進むための単なる段階的指標でもない。個々の探究のなかには明確に見いだし難いが、しかしカリキュラムを通して遂行される探究の全体を導くものが哲学であると考えられるべきであろう。確かに、論理的思考を基礎にし、伝統的な哲学の主題が埋め込まれた小説をもとに、こどもが対話し、自ら考えるというプログラムは、哲学の一つの理想を具現化しているようにも思われる。他方で、古典哲学をモデルにして主題群と教材およびカリキュラムが体系的に編まれているにもかかわらず、修辞学や詩学といった領域が軽視されている点も見落とすことができないだろう。

哲学のなかにあるモデルを見いだし、教育のために応用することは、リップマンに少なからぬ影響を与えているデューイの哲学からも決して非難されるべきことではない。実際、リップマンの試みは、デューイにおける「哲学の教育」と「教育の哲学」の双方に照らして、次のように評価されるだろう。まず、哲学の教育に関して言えば、リップマンのカリキュラムのなかにこどもと教師が見いだすべきものは、知識や能力の体系的習得ではなく、デューイが「全体的態度」と呼ぶものであるはずである。デューイは哲学の本質の一つである「全体性」について次のように述べている。

全体性は、量的に総計するという望みのない課題を意味するものではない。それは、むしろ、生起する出来事が複数であることに対して、反応の様式が一貫していることを意味する。一貫性は、文字通り同一であることを意味するのではない。というのも、同じことは二度起きることはなく、反作用を正確に繰り返すことは、何らかの不適応を伴うからである。総体性は、連続性——行動の以前の習慣を、生き生きとしたまま成長し続けるために必要な再適応を伴いながら持続させること——を意味する。それは、既成の完全な行動計画を意味するのではなく、それぞれの行動が他のすべての行動に意義を与えたり、借りたりするために、多数の種々の行動が均衡を保つことを意味する。開かれた心をもち、新たに受け取られる知覚に鋭敏であり、また、それらの知覚を結びつける集中力と責任をもつ人は誰でもその限りで哲学的性向を有している。(DE 335)

以上で述べられていることは、個人の性向として読むよりも、おそらく「探究の共同体」と呼ばれる思考の共同作業において生じ、またそこに求められることとして理解する方が容易だろう。議論のなかで同じ瞬間が二度訪れることはない。発言を足し合わせたり、一つの計画だけに沿って議論を組み立てたりすることがいかに徒労に終わるのか、むしろ、一つのテーマや問いに対して様々な角度から検討を加えていくために何が必要かを、実践する者は学ぶはずである。デューイが示唆しているように、哲学の教育は、その他の面を犠牲にしても特殊な能力に秀でる人材を育成することでは決してない。哲学を学ぶ者が他の誰も気づかない僅かな差異を感知することに



よって、人々を驚かせ、しばしば「哲学者」に帰される特異なイメージと合致することがあるとしても、である。リップマンの小説に登場する主人公も時おり奇妙に映る振舞いを見せる。リップマンによれば、それは「反省的思考」が抽象的な形式であるだけでなく、それがこども自身の「思考のスタイル」(PC 148) となって様々な事柄に適用されるからであり、それを読み、考えるこどももまた、自身のなかに固有の思考のスタイルを形成しつつ、自分や他人の行動や判断に適用することが重要であると考えられている。こうしたことが全体のプロセスを通して達成されるのであれば、「人格的・間人格的成長」(PC 79) という目標も実現されることになるだろう。

ただし、これらの優れた試みも数多くの現実の試練のなかに立たされている。デューイの思い描く教師像と同様に、リップマンの教育プログラムもまた教師たちに多くのことを要求している。教師たちは「こどものモデル」(PC 100) であることを求められるが、その教師たちの多くはこの教育プログラムの恩恵を受けて教育されたわけではなく、また、他の教科学習のための準備にも忙しい。IAPC は教師のためのプログラムを提供しているが、限られたスタッフによる対応にも制限があるだろう。こうした状況のなか教師のために作成され、綿密に指示の書き込まれた大部なマニュアルは、皮肉なことに教師の型通りで柔軟性を欠いた振舞いを結果するかもしれない。デューイが要求する全体性と一貫性が失われる危険性はいつでもあると言わねばならないだろう。

他方、教育の哲学に関してはどうかだろうか。先にも引用したように、哲学はすべての思考と同じように仮説的であるとデューイは考える。教育における困難を定義し、それに対処する方法を提示することに関しては、リップマンは十分な役割を果たしていると言えるかもしれない。しかし、デューイが注意を促しているように、哲学の問題は、生活のなかの様々な利害関心の衝突<sup>コンフリクト</sup>、とりわけ科学、宗教、芸術、経済などの社会の様々な利害関心の衝突に由来する不確実性によって生じる。

これらの特徴は、……哲学のなかで、個人の思弁が役割を演じていること、そして、その論争が多様であることを説明する。……もし生活のなかに本当の不確実性がいくつも存在するならば、哲学はそのような不確実性を反映させなければならない。もし、ある困難の原因について異なった診断があり、その困難の処理について異なった提案があれば、すなわち、もし、利害関心の衝突が、人々の異なった集団のなかで多かれ少なかれ具体化されるとすれば、相異なる競合する哲学が存在するに違いない。何が起きたかについては、十分な証拠が、一致と確実さをもたらすのに必要とされるすべてである。しかし、複雑な状況のなかで何をするのが賢明であるかに関しては、まさしく事象自体がまだ未決定であるゆえに、議論が不可避なのである。(DE 336-337)

デューイの哲学自身がそうであるように、リップマンの「こどものための哲学」もまた、特定の時代とアメリカ合衆国という文化的背景のなかで考案された仮説であり、それが世界の様々な地域文化のなかで試されなければならないだろう。そこでこの哲学の理念と教育内容についても、学校文化と地域文化、言語、宗教、ジェンダーなど様々な観点から議論がなされるべきであろう。

また、すでに見たように、リップマンのカリキュラムでは文学的修辞が扱われる割合は少なく、しばしば指摘されるように分析哲学がアメリカの哲学界を席卷したという時代状況を反映しているのではないかという嫌疑も生じ得よう。実際、早くからデューイも指摘しているように、自然科学と人文科学の間の対立が学校教育カリキュラムにも顕著に見られ、哲学の内部でもそれぞれの側を支持し反映する哲学が対立している。(DE ch.21) こどもとともに哲学する試みが多く、地域と国で行われようとしている現在、アカデミックな哲学研究において様々な哲学が競合を繰り返しているように、こどもと哲学をめぐる「相異なる競合する哲学」が存在し得ることは確かであろう。これまで哲学が「こども」について思考して来なかったとすれば、「こども」は未知の不確実な事柄であり、哲学にとって思考の好機でもあるはずである。

#### 4 for か with か

リップマンのよき理解者であり協力者でもあるマシューズもまた、「こどもの哲学 (philosophy of childhood)」という独自の探究を続けている。この名称が示す通り、彼の関心は教育によって到達されるべき目標ではなく、誰もが通過しその後の時期にも持続的な関係を持ち続ける「こどもという時期」に置かれている。こどもの発する驚きと問いは、ピアジェやコールバーグ心理学が予期するところに反して、「哲学的」と呼ばれ得るとマシューズは考える。実際、マシューズが例証するように、成人の知識をモデルとするピアジェが見落としていた推理や思考のプロセスをこどもとの対話のなかに確認することができる。(POC ch.3) 絵の具で絵を描いていた四歳のクリスティンは、「世界が色でできている」ことに驚き、それを仮説にして経験に照らせ合わせ修正して見せる。ただし、そこでこどもとともに驚き、それを哲学の端緒だと見なし、タレースやアナクシマンドロス、パルメニデスなどの言葉に結びつけているのは、やはりマシューズである。(POC 14-15) ピアジェが心理学者としての彼自身を忘却していたように、意外にもマシューズが見落としているのは、マシューズという哲学者、いやマシューズの口を介してこどもの前に登場する歴代の哲学者の存在である。彼の著書のタイトルでもある『こどもとの対話』は哲学者とこどもとの対話<sup>9</sup>に他ならない。

しかし、マシューズが哲学者であるからといって、もちろんそれが「こどもとともに」哲学の思考と探究が行われているという事実を否定することにはならない。むしろデューイならばこの状況に理想的な教育のコミュニケーションを見いだすかもしれない。デューイが述べているように、私たちが思考するとき、観念の伝達の成否が問題になるのではない。「……どんな思想も、どんな観念も、一個の観念として人から人へと運搬 (convey) されることはありようはずがない。観念が語られても、それが語られる人にとっては、もう一つの所与の事実であり、観念ではない。コミュニケーションは、他の人間を刺激して、彼自身の疑問を実感させ、類似の観念を考えださ

<sup>9</sup> Gareth B. Matthews, *Dialogues with children*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1984, (鈴木晶訳『子どもは小さな哲学者』(合本)新思索社、1996年、所収)また、クリスティンの場合は、マシューズが直接彼女と対話をしている例ではないがそれはここでは問題でない。もともとマシューズは、大人が真摯に耳を傾け、適切に応答しさえすれば、こどもが哲学的パースペクティヴを提供してくれる、ということの例としてこれをあげている。



せるようにするかもしれないし、あるいは、他人の知的関心を窒息させ、思考を手にするために始められた努力を抑圧するかもしれない。しかし、その人が直接に得るものは、観念であるはずがない。まずはその問題の諸条件と直接に格闘し、自身の解決法を探して見つけたことによってのみ、人は思考する。」(DE 166-167)

宇宙の始まりという問題に驚嘆するサムは、マッシュューズの執拗な反論にも耐え、宇宙が「その上にすべてのものが現れるところ」であるという仮説を堅持する。サムの驚きに共感し彼の仮説に耳を傾けるマッシュューズは、プラトンの『ティマイオス』におけるある概念を想起する。(POC 11) これは哲学者の独りよがりな発見の喜びだろうか。いや、マッシュューズとサムのやり取りのなかでは、いかなる観念も運搬されてはいないが、やはりそれは対話であり、デューイの言う意味での教育と見なすことができるのである。デューイによれば教育とは「コミュニケーションを通した伝達」のうちに成立し、「コミュニケーションとは経験を共有するプロセス」である (DE 12)<sup>10</sup>。ここで共有されたのは宇宙の始まりについて思考するという状況であり、マッシュューズは「共有された活動」を通して、サムの概念をプラトンのそれよりも優れていると判断したのであった。マッシュューズはサムに教えられたのである。教師の役割は既成の材料を供給し、それが間違えなく反復されることを確認することではなく、「……活動に参加すること、共有することである。このような共有された活動においては、教師は学ぶ者であり、学ぶ者は知らず知らずのうちに教師となる——しかも、概して、教えを与える者と受け取る者の双方の側で、それが意識されなければならないほど、よりよいのである。」(DE 167)

マッシュューズとリップマンの教育は、こどもの思考を相手にする点では極めて近く、だが方法の点では非常に遠く、いわば対極に位置している。後者に関して言えば、まず、マッシュューズはリップマンのように、一貫した教育カリキュラムを準備せず、またこどもの発見のために教材を作成することもない。リップマンらの立つ教育の実際の観点からすれば、こどもとの対話の内容そのものよりも、対話がマッシュューズ個人の実践の場に限定されており、幸運にもマッシュューズと出会うことのできたこどもだけが哲学の恩恵に浴することになり、ごく一部の子どもだけが利する結果となるかもしれない。また、マッシュューズはアーノルド・ローベルに代表されるような児童文学の作品を使ってこどもと対話すること好む。つまり、彼はユーモアやジョークに満ち溢れる修辭的・詩的表現が思考を触発することを高く評価している。(POC ch.9) 自分たちが勇敢であることを証明するために、かえる君とがま君は、山登りに挑戦し、そこで様々な自然の脅威に遭遇する。遂に二人はがま君の家に駆け戻り、めいめいの隠れ場所にとても長い時間隠れていながら、「二人ともとても勇敢だった」と感じていた。この最後の部分は、読者の「勇敢さ」についての常識的な理解を揺さぶり、それを十分満足のいくよう定義するのを手こずらせるのである。「アーノ

<sup>10</sup> cf. EN ch.6. ちなみに、「人間」の位置づけをめぐる大きな違いがあるにもかかわらず、こうしたデューイのコミュニケーションに対する考え方、さらには社会と観念の関係について、ニクラス・ルーマンの社会システム理論といくつか重要な共通点をもっている。ルーマンの「メディア／形式」を借りれば、「こども」とは具体的な個人を実体として指し示すのではなく、むしろ教育コミュニケーションの「メディア」であり、思考という「形式」がコミュニケーションされる、とも表現することができるだろう。cf. Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2002. ch. 3.

ルド・ローベルは彼のごく簡単なことも向けの物語にソクラテスのアイロニーを取り入れるある特殊な才能をもっていた。」(POC 107)<sup>11</sup> マシューズは「教える」のではなく、こどもの思考のあり方に触発され、様々な哲学の知識を総動員させながら彼自身が思考の課題を受けとるのである。「こどもは人であり、道徳の面でも知性の面でも十分に尊敬に価する人間である。こどもは、未来の可能性の存在としてだけでなく、いまあるがままの姿で尊敬されるべきである。実際、私たちはこどもから多くのことを学び、こどものおかげで私たちの人生を豊かにすることができるのである。」(POC 122)

マシューズの「こどもの哲学」は、彼が対話に参加し、彼自身の思考や他の哲学者の思考によってこどもを触発し、それがこどもの思考を促す「教材」となり得る点では教育の実践であり、それと同時にマシューズ自身も、こどもの助けによって哲学の問題を思考し、そしてより大きな観点から「成熟」あるいは「未成熟」という観念を社会（特に他の学問分野）に対して哲学的に問い直す実践を行う。実際、少数のこどもの前に思考する喜びを哲学者が享受するにとどまらず、「成熟」という仮説を問い直すならば、デューイの求める社会変革のプロセスとしての教育に哲学者も参与することになろう。事実、マシューズは、「成熟」仮説が却下されるならば、

「こどもに対する態度、そして、こどもの思考、感受性、経験、創造的作品を首尾一貫して低く見積もってきた価値体系に対する態度も変化するだろう。そのような変化に伴って、私たちがこどもに認めていた社会的役割も変化するだろう。」(POC 123-124) と述べて自著を締め括っている。

さらにこどもの「創造性」に関するマシューズとリップマンの違いは興味深いコントラストを見せている。マシューズが「こどもの芸術」に本の一章を割いているのに比べ、リップマンは「こどものための哲学」の主要項目の一つに「創造性の発展」(PC 64) を掲げてはいるものの、言及は僅かでごく形式的に遊びや空想、想像力と関連づけられているにすぎない。また、論集 (TCE) に数ある論考のなかで創造と思考の関係を扱ったものは見当たらない。実際、こどもの思考と創造性の関係を考えるにあたって最も重要なヒントを与えてくれるのは、ここでもやはりデューイであろう。彼によれば、すべての思考は、それが思考する本人以外の誰にとって既知のものであったとしても、やはり思考する本人にとって独創的なものである。「そこには、真正の経験の増大がある。他の項目が機械的に付加されたのではなく、そこには新しい質によって得られた豊かさがある。小さなこどもの自発性が、共感的な観察者たちにとって魅力的なのは、この知的独創性を知覚することによるものである。こども自身が経験する喜びは、知的構築力の喜び——この言葉が誤解されずに用いられるならば、創造の喜びである。」(DE166)<sup>12</sup> この喜びは紛れもなくマシューズが熟知していることであり、同様に『ハリー』の産みの親も知らないはずはないであろう。

<sup>11</sup> 筆者自身も、小学生から大学院生に至るまで、ローベルの物語「おちば」を使って対話する試みを行っている。いずれの対話も異なる観点から物語を興味深く解釈していたが、小学生が最も自由に思考を繰り広げ、かつ論点を深めていったことは興味深い事実である。

<sup>12</sup> 本稿では、紙数の制約からデューイ自身が「こども」をどのように論じているかに触れることができなかった。デューイが「こども」という問題をどのように捉え、それがフレーベルのロマン主義的記述や「こども」と「未開人」との類似のものとなす人類学とどう異なるのかについては、矢野智司『子どもという思想』玉川大学出版部、1995年、第6章「デューイ教育論における子どもの問題」を参照されたい。

## 結 競合する哲学のために

リップマンらの推進する「こどものための哲学」は、哲学の学校教育制度への応用として、カリキュラム、教室、教材、教師、教授マニュアル、学年と適正人数によって分けられた生徒によって編成されたプログラムであり、教室のなかの対話であるだけでなく制度・政策的実践でもある。またそれは、社会変革のプロセスとしての教育と、「熟慮しつつ行われる実践としての教育の理論」である哲学というデューイの理念に導かれた試みの一つである。応用哲学としての「こどものための哲学」は、教育学を筆頭に、心理学・社会学など異なる専門分野と協働するだけでなく、それぞれの文化的伝統のなかで別々の道を歩む複数の哲学を教育の場面で競合させ、議論を行うことを課題としている、と言えるだろう。冒頭で触れたように、こどもとともに哲学を探求する試みは様々な地域文化圏で進められ、各地の教育制度に適応しながら独自の展開を見せているが、実質的な交流はまだ十分とは言えない。教育哲学や教育学の他にも、多様な哲学研究者の参与が待たれるところである。哲学と教育を一般的に論じることは問題を限定することだけでも途方もない労力が費やされることになるだろうが、マッシュューズの例から明らかなように、初等教育に限定し、実際にこどもと対話するという経験から出発することは比較的容易なことであり、機会さえ得られればどのような哲学研究者にとっても可能なことである。

また、デューイが哲学に求める課題も極めて大きいことも認めないわけにはいかない。彼の述べるように、「哲学の扱う不確かさが、広範に及ぶ社会の条件と目的のなかに見いだされ、組織化された利害関心や制度に関わる要求の衝突に存している」(DE 341)ならば、教材の有無、形而上学、論理学、倫理学、美学という伝統的な哲学の区分に関するプログラム内容の検討から、学校制度、教室と時間割によって組織された時空間、学年別という集団編成、経費の負担、使用言語などの制度の問題まで、広く議論がなされることになるだろう。また、異なる社会集団の間での利害関心が衝突するところには、異なる哲学もまた現れるのだとすれば、私たちは「こどもの哲学」のうちに、こどもと大人という二つの集団の間の利害関心のずれや衝突を見いだすことになるのかもしれない<sup>13</sup>。しかし、デューイによれば、こうした不確かさは、見通しが得られないがゆえに危機でもありチャンスでもあるという両義性を有している。「すべての思考する者は、一見安定した世界のある部分を危機に陥れるが、その場所に何が現れるかは誰もまったく予言できない」(EN 172)。このデューイの言葉のなかに、ある別の哲学者の言葉を聴き取ることができだろうか——思考すべきことは私たちがまだ思考していないということである、私たちは思考することへと呼び求められており、それが思考する自由なのだ、と。

(ほんまなおき 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター・准教授)

## 【略号一覧】

本文中で引用するリップマン、デューイ、マッシュューズの著作に関しては以下の略号を使用し、頁数を併記する。また、デューイの著作のうち翻訳のあるものについては河村望記『デューイ＝ミ-

<sup>13</sup> おそらく、初等中等教育にとって哲学的思考が何を意味するのかを問うことは、考慮に入れるべき条件が大きく異なるにせよ、高等教育における哲学について議論するにあたって有意義な観点をもたらすであろう。

ド著作集』を参照したが、引用は筆者による訳である。

HT: John Dewey, *How We Think*, in *John Dewey The Middle Works 1899-1924*, vol.6, Southern Illinois University Press, 1978.

DE: John Dewey, *Democracy and Education*, in *John Dewey The Middle Works 1899-1924*, vol.9, Southern Illinois University Press, 1980.

EN: John Dewey, *Experience and Nature*, in *John Dewey The Later Works 1925-1953*, vol.1, Southern Illinois University Press, 1981.

GP: Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp (ed.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978.

PC: Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp & Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1984.

TCE: M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Kenall/Hunt Publishing Company, 1993.

POC: Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1994. (倉光修・梨木香歩訳『哲学と子ども』新曜社、1997年)

## What Calls for Thinking? : Between Children and Philosophy

Naoki HOMMA

“Philosophy for Children” is a curriculum for 6 - 16 year olds developed by Matthew Lipman and his associates. Lipman emphasized the importance of inquiry of meanings and thinking skills in the development of reasoning ability. He wrote stories wherein character dialogue reveals the main philosophical issues. Teachers use these stories accompanied with teacher’s manuals as a basis for discussion in the class, called “Communities of Inquiry”.

Under the title of “The Philosophy of Childhood”, on the other hand, Gareth B. Matthews is a searching account of children’s philosophical potential and of childhood as an area of philosophical inquiry. He prefers philosophically provocative literatures for children such as stories of Arnold Lobel’s *Frog and Toad together* sparkling with wit and “Socratic irony”.

In this paper we try to compare these two different kinds of philosophical inquiry with children in terms of the application of philosophy into the educational setting. John Dewey’s philosophy of education furnishes us a suitable viewpoint to evaluate them. *Democracy and Education* shows that thinking occurs when things are uncertain or doubtful or problematic. All thinking is original and creative because no idea can be conveyed from one person to another. One thinks only by wrestling with the condition of the problem, seeking and finding his own way out. Matthews’ dialogues with children are regarded as excellent model of education when he shows empathy with children’s wonderment, which is the dawn of philosophical insight, and participates in an activity, common experience. Likewise, Communities of Inquiry can foster a total attitude, a person who is open-minded and sensitive to new perceptions, who has concentration and responsibility in connecting them.

「キーワード」

こどものための哲学、 こどもの哲学、 教育、 思考、 ジョン・デューイ